وزارة التربية الوطنية

اللجنة الوطنية للمناهج

الإطار العام للوثيقـة المرافقـة

لمناهـــج التعليــم الابتدائـــي

1. دور الوثيقة المرافقة

إنّ الوثيقة المرافقة شقيقة المناهج، ترافق إعدادها مرافقة لصيقة. موجّهة أساسا إلى المدرّسين، لكنّها تهمّ أيضا مؤلّفي الكتب المدرسية ومعدّي الاختبارات، بالإضافة إلى أولياء التلاميذ والباحثين وكلّ مهتمّ.

وعليه، **فإنّ وظيفته تتمثّل** في:

أ. بالنسبة للمدرّسين:

- تمكين القارئ من **الفهم الموحّد** للمناهج من خلال التعاريف والتعاليق والشروح كلّما اقتضت الضرورة ذلك؛
- **شرح** المعارف والممارسات المرجعية التي تقتضيها المادّة في مستوى معيّن؛
- **تيسير** تطبيق المناهج على المدرّسين باحترام الاختيارات:
  - . التعلّمات المبنية على اكتساب **الكفاءات**،
  - . التعلّمات المكتسبة **فرديا** أو في إطار **جماعي** في إطار **مقاربة البنوية الاجتماعية**،
  - . التعلّمات المبنية أساس **المادّة والنسقية** في آن واحد قصد إدراج وتنمية **الكفاءات العرضية**،
  - . تربية الفرد على **القيم**؛
- توفير المعلومات الضرورية التي تمكّن المدرّس من المبادرة البيداغوجية، وتقديم تعليم مبدع، وتكييف محتويات الكتب المدرسية لواقع قسمه مع احترام الأهداف المسطّرة في المنهاج؛
- وصف مسار تحقيق الأهداف على مستوى القسم. إلى جانب ذلك، فهي تقدّم الجانب العملي بإجراء حصّة تعلّمية بكامل مراحلها وفق منطق جدول البرامج السنوية، من تحديد الكفاءة المراد بناؤها إلى غاية تقييمها.

ب. بالنسبة لمعدّي الكتب والوثائق التربوية:

- إنشاء دفتر أعباء بيداغوجي يحتوي على مؤشّرات تمكّن من تنظيم التعليم والتعلّم وتقييماتها، وذلك وفق الاختيارات المنهجية والبيداغوجية للمنهاج، أي: مدخل بالكفاءات، مقاربة البنوية الاجتماعية، نظرة نسقية (منهاجية).

ومن الضروري أيضا أن تقدّم الوثيقة المرافقة مرجعياتها النظرية التي تبرّر القرارات المنهجية والبيداغوجية المتّخذة.

2. كيفية بناء المنهاج

1.2 من حيث القيم (الأكسيولوجيا)

أ) المقاربة النسقية والمنهاجية

لقد أعدّت المناهج على صعيدين: باعتبار المواد منفصلة، وباعتبار التشارك بين المواد، وذلك وفق المخطّط الآتي:

- من الغايات إلى ملامح التخرّج من المرحلة والطور؛
- من الأطوار إلى الكفاءات الشاملة؛
- من الكفاءات الشاملة إلى الكفاءات الختامية؛
- من الكفاءات الختامية إلى المناهج، انطلاقا من تحليل الكفاءات الختامية إلى مركّبات.

ويشكّل الانسجام الداخلي للمناهج الشغل الشاغل للجنة الوطنية للمناهج كما عبّرت عنه في العديد من وثائقها، خاصّة وثيقة " أسباب إعادة كتابة (أو تعديل) المناهج:

- انسجام بين الملامح والكفاءات الشاملة والكفاءات الختامية؛

– انسجام بين مكوّنات جدول البرامج السنوية، لأنّ العناصر الموجودة في أعمدة هذا الجدول مترابطة ترابطا متضامنا متكاملا، ويشتقّ بعضها من بعض في تسلسل منطقي.

ب) تدعيم القيم

تُعتبر القيم أوّل مصدر للمنهاج. وهو اعتبار في محلّه، لأنّها أصل كلّ الفلسفات والعقائد، والأخلاق والثقافات التي تتولّد عنها السياسات التربوية.

ولذلك، ينبغي أن تتكفّل بها المناهج الدراسية بإعطاء الأولوية –كما توصي بذلك المرجعية العامّة للمناهج – للقيم المشكّلة للهوية الوطنية، والضامنة للانسجام الوطني، وممارسة المواطنة والتضامن الوطني كلازمة أوّلية.

« **كن حرّ شخصك، كن ابن شعبك، كن ابن زمانك** ». يبدو أنّها الصيغة المثلى للتوفيق بين القيم الفردية والقيم الجماعية، القيم الموروثة والقيم العصرية، القيم الوطنية وقيم الشعوب الأخرى.

والمشكلة التي ينبغي تناولها بكلّ هدوء وحذر تكمن في تحقيق التوازن بين قيمنا الخاصّة وتلك الموصوفة بالقيم العالمية، بما تعبّر عنه من تطلّعات إنسانية مشتركة، ولكونها إطارا يستجيب للمشكلات المطروحة في عالمنا عموما.

وفي هذا الإطار، تشكّل قيم الهوية (كما حدّدتها المرجعية العامّة للمناهج) الإطار المرجعي الذي تنبثق منه القيم الأخرى وتصاغ:

– قيم ترتبط بالحياة واحترام الحياة بكلّ أشكالها؛

– قيم ترتبط بالعمل والمحاسن المتعلّقة به، وبالصرامة والضمير المهني؛

– ...

ويرتكز تكفّل المناهج بالقيم على الاعتبارات الآتية:

- كون القيم عرضية، يجعل كلّ المواد تساهم في اكتسابها وتدعيمها بصفة متلازمة في المشاريع المشتركة بين عدّة مواد باستغلال المواضيع المشتركة، مثل حماية البيئة، أو بشكل منفرد يتعلّق بالأهداف الخاصّة للمادّة؛
- الطابع التركيبي للقيم الذي يمكّن من تناولها إمّا بمركّباتها المعرفية (المواطنة تفترض معرفة كيفي تعمل المؤسّسات)، وإمّا بمركّباتها الوجدانية (احترام الغير)، وإمّا بالاثنين معا (المركّبة السلوكية تتطلّب في الوقت نفسه معرفة النصوص القانونية السلوك الحضاري)؛
- الطابع الشمولي للسلوك والقابل للتفكيك كنتيجة لمظاهر عدّة قيم (الممارسة المسؤولة للمواطنة في إطار قيم الجمهورية والديمقراطية تقتضي روحا وطنية، وروح المسؤولية والإخلاص الخلقي والفكري).

2.2 من حيث المنهجية

لماذا المقاربة بالكفاءات ؟

قصد سدّ الثغرات التي خلّفتها المقاربة بالأهداف، تُعتبر المقاربة بالكفاءات (المبنية على أسس البنوية الاجتماعية) المحور الرئيس لهذا المناهج، والتي:

– توفّر للمتعلّم إمكانية التجنيد بشكل ضمني لعدد من الموارد المندمجة في حلّ وضعيات مشكلة؛

– تفضّل منطق التعلّم الذي يركّز على التلميذ وردود أفعاله في مواجهة الوضعيات المشكلة، عن منطق التعليم الذي يركّز على اكتساب المعارف؛

– تجنّبنا تجزئة المعارف وتفتيتها.

والجدول الموالي يوضّح بعض الفوارق بين المقاربتين.

جدول مقارن بين المقاربة التقليدية والمقاربة بالكفاءات

	المقاربة التقليدية	المقاربة بالكفاءات
الإطار النفسي البيداغوجي	**السلوكية**: تركّز على المضامين المعرفية، تهدف إلى تثبيت سلوكات بسيطة انطلاقا من التلقّي والحفظ والاسترجاع.	**البنوية الاجتماعية**: تتمحور حول نشاطات التعلّم الفردي والجماعي، تفضّل مبدأ التعلّم .
دور المدرّس	- ناقل للمعرفة - دور أساسي في دعم التلميذ الذي يجد صعوبة في التعلّم	– **دليل** للتلميذ في تعلّمه – **مخترع** لوضعيات بيداغوجية مثيرة لفضول التلميذ وحبّ الاكتشاف والتفكير.
دور التلميذ	**دور ثانوي:**– مجرّد متلقّ للمعارف، – يحفظ ويعيد، – تكديس المعارف.	**دور رئيس:**– يبني معارفه بنفسه لاكتساب الكفاءات – يعالج ويحوّل والمعارف العامّة إلى معلومات حيّة – يدمج المعارف في مخطّطات معرفية – يربط علاقات جديدة – يحضّر نفسه للحياة العملية
النشاطات الصفّية	**من المعلّم**: كعامل رئيس	**من التلميذ**: انطلاقا من وضعيات مشكلة، ومن مشاريع بيداغوجية
مكانة المعارف	– تكتسب المعارف لذاتها – اعتماد مبدأ الموسوعية – استخدام محدود للمعارف – تشرذم المعارف	– تُستعمل المعارف كموارد لبناء الكفاءات – أهمّية تجنيد المعارف واستعمالها لحلّ وضعيات مشكلة دالّة.
التقويم	**دلائل النجاح:** - كمّية المعلومات المخزّنة في الذاكرة والمعارف المكتسبة - المرجعية هي المعارف - مكانة سلبية للخطأ - غياب التقويم الذاتي.	**دلائل النجاح:** - - التحكّم في المعارف والكفاءات العرضية المكتسبة وتجنيدها - نوعية المعارف المكتسبة - قابلية نقل التعلّمات وتحويلها - النظرة الإيجابية للخطأ المؤدّي إلى المعالجة البيداغوجية - دفتر المتابعة
ملمح التخرّج	استنساخ مضامين **المكتسبة من** المادّة	**التحكّم** في حلّ المشكلات

3. تعليق على ملامح التخرّج

إنّ تحديد الملامح وتفصيلها من المستوى الشامل إلى المستوى السنوي يمكّننا من اجتناب تكديس البرامج السنوية، ويجعلها أكثر تناسقا وتنظيما وتكاملا، فيتحقّق الانسجام النسقي عموديا وأفقيا. ولذلك ينبغي أن تدرج نشاطات التعلّم في سياق تحقيق ملامح التخرّج.

بعض التعاريف

❖ يستخرج **ملمح التخرّج** من التعليم الابتدائي مباشرة من الفانون التوجيهي للتربية. فهو يترجم غايات المدرسة الجزائرية، وملمح المواطن الجزائري الذي على المدرسة تكوينه، ومنه تستخرج الكفاءات الشاملة للمواد؛ ومن مجموع هذه الأخيرة يتكوّن **ملمح التخرّج من المرحلة التعليمية**.

❖ **الكفاءة الشاملة** هدف نسعى إلى تحقيقه في مادّة دراسية في نهاية فترة دراسية محدّدة وفق نظام المسار الدراسي. لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة، وكفاءة شاملة في نهاية كلّ طور، وكفاءة شاملة في نهاية كلّ سنة. وهي تتجزّأ في انسجام وتكامل إلى كفاءة شاملة لكلّ مادّة، وتترجم ملمح التخرج بصفة مكثّفة.

❖ **الكفاءة الختامية** كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادّة، وتعبّر بصيغة التصرّف (التحكّم في الموارد، حسن استعمالها وإدماجها وتحويلها)، عمّا هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين المهيكلة للمادّة.

❖ **الميدان** جزء مهيكل ومنظّم للمادّة قصد التعلّم. وعدد الميادين في المادّة يحدّد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التخرّج. ويضمن هذا الإجراء التكفل الكلّي بمعارف المادّة في ملامح التخرّج.

4. تعليق على المصفوفة المفاهيمية

إنّ غاية المصفوفة المفاهيمية هي التحديد الشامل **للموارد** الضرورية لبناء الكفاءات المستهدفة. وتتكوّن هذه الموارد من معارف المادّة والكفاءات العرضية والقيم، وتشمل المهارات والسلوكات الضرورية لبناء الكفاءات .

ولما كانت المصفوفة المفاهيمية تجمع المعارف الأساسية للمادّة، فإنّ التعلّم ينبغي أن يستهدف التحكّم في الموارد والطرائق والمساعي والإجراءات. فهي بمثابة الدليل الذي نتبعه في إعداد الوضعيات المشكلة المخصّصة للتحكّم في المعارف الأساسية و والطرائق والمساعي والإجراءات الضرورية لبناء الكفاءات الختامية؛ أي **أنّها بمثابة المخطّط العام للمادّة**.

5. تعليق على جدول التشاركات

يشكّل مفهوم التشارك عنصرا أساسيا لكونه يدخل مناحي جديدة في المناهج، ويعيد صياغة تلك الموجودة من قبل من وجهة نظر التداهل بين المواد والاندماج الموضوعي بينها.وبذلك فهو:

- يدلّ على الاهتمام بالمشاكل الاجتماعية ويربط بين المدرسة والحياة؛
- ينمّي نظرة اجتماعية نقدية؛
- يعيد التفكير في المعرفة الشاملة والتداخل بين المواد، بالإضافة إلى التفكير في الجوانب الأخلاقية؛
- يقترح نظرة جديدة إزاء مختلف المواد الدراسية ومواضيع الدراسة في المنهاج.

1.5 القيم والكفاءات العرضية

أثناء التعلّم، يجب أن تتكفّل الوضعية المشكلة **بالقيم** بشكل يُكسب التلاميذ سلوكات تتّفق وهذه القيم. كما يجب أن تكون هذه الوضعية مهيكلة بشكل يجعلها تستهدم **الكفاءات العرضية** المستهدفة.

وعليه، فإنّ جدول القيم والكفاءات العرضية المدرج في المنهاج يجب أن يكون المنبع المفضّل في إعداد الوضعيات المشكلة التعلّمية.

2.5 المحاور المشتركة

إنّ الهدف من هذه المحاور المشتركة هو:

– إدراج موضوعات ذات بعد عالمي (*المواضيع ذات صبغة إنسانية*) في التربية الشاملة، انطلاقا من المعارف المحسوسة الحدسية تجاه بناء المفهوم؛

– توفير السند لهذه التشاركات بين برامج المواد في إطار أهداف التربية المشتركة، وكذلك تنمية القيم التي تعطيها معنى نفعيا وأخلاقيا. فكلّ مادّة تأخذ من هذه المحاور العامّة المواضيع المناسبة.

إنّ التكفّل بشكل متكامل بمحور أو مفهوم وارد في عدّة مواد يمكّن من الانسجام الأفقي بين هذه المواد، ومن تناول مشاريع متعدّدة المواد بالإضافة إلى تنمية الإدماج. كما أنّ الوضعية المشكلة التعلّمية المقترحة ينبغي أن تتكفّل بالمواضيع المشتركة (أنظر جدول المحاور المشتركة الوارد في المنهاج).

6. تعليق على جدول البرامج السنوية

أ. القيم: من المعروف أنّه من الصعب برمجة القيم برمجة مسبقة– شأنها في ذلك شأن الكفاءات العرضية– وذلك لكونها ترتبط ارتباطا خاصّا بالوضعية التعلّمية، وبالوظائف والنشاطات التي تستخدمها.

والحلّ الوسط في تناولها يتمثّل في تقديمها في شكل مدّونة يأخذ منها المدرّس ما يحتاجه في بناء الوضعيات التعلّمية وفق النشاطات المستخدمة، ووفق نمط محدّد.

نمطية القيـم (على سبيل المثال)

الأنماط	القيـم
قيم روحية ودينية	روح القيم الإسلامية
	روح التضامن وهبة النفس
قيم خلقيـة	احترام الحياة، الضامن الأساسي لازدهار الإنسان
	احترام النفس واحترام الغير، أساس ربط علاقات العدل والمساواة في المجتمع
	احترام الوسط المحيط، الضروري لبناء عالم يتميّز بأكثر إنسانية
	الاستقلالية والمسؤولية، القيمتان الأساسيتان في تنمية الشخصية
	الاهتمام بإتقان العمل والإحساس بالواجب، شرطان أساسيان لحياة اجتماعية راقية ومزدهرة
	بذل الجهد وروح النظام الشخصي الذي يتجسّد في أعمال الفرد الواقعية
	روح التسامح المطلوب حتّى يكون كلّ فرد عنصرا نشيطات في مجتمع متعدّد
قيـم اجتماعية وثقافية	روح الحرّية، والعدل والمساواة، والتضامن
	التشبّث بقيم المواطنة
	الشعور بالانتماء لثقافي اجتماعي الذي يكون منطلقا لبناء هويّة الجماعة
	الشعور الديمقراطي الذي ينتشر تدريجيا بمعرفة المؤسّسات والناس، وبتعلّم حقوق وواجبات المواطن
	روح الفريق والقدرة على العمل ضمن المجموعة، لكونها من المحاسن التي تجعل الفرد قادرا على تحمّل مسؤوليات تضامنية حقيقية في محيطه
	الاعتراف بالتطلّعات الجماعية التي تحملها العادات والتقاليد والقوانين، لمساهمتها في الفهم الرحب وقبول مبدأ تطوّر المقاييس والقواعد
	حبّ الوطن والتشبّث بالتراث والتعلّق به، الشرط الأساسي لتربية متجذّرة في المحيط
قيم فكريـة	روح العمل الممنهج المنظّم الذي يميّز الجهد الفكري
	الحكم النقدي على لإنسان وعلى المجتمع حيث التعبير عن تيارات فكرية

	البحث الدائم عن الحقيقة، الضامن للأمانة الفكرية والأصالة
قيم وجدانية	الإيثار الذي يؤدّي إلى التضامن الفردي والوطني ثمّ الدولي
	القدرة على التعبير عن تجربته دون التفريط في عالم الانفعالات والأحاسيس الشخصية
	التفتّح على العالم، على الأفراد وعلى الأشياء قصد اكتشاف الطبيعة والتنوّع
قيم جمالية	تذوّق الجمال الذي يمكن أن يتطوّر بتأمّل الطبيعة، وباكتشاف الروائع الفنّية، وبمختلف الطرق التي توفّرها الثقافة
	تذوّق التعبير الفنّي الذي يُكتسب من مختلف الفنون

إدماج القيمة: يمرّ إدماج القيمة بثلاث مراحل:

- ❖ إبراز القيمة – من خلال وضعية تعلّمية – في صيغة إشكالية لإعطائها دلالة؛
- ❖ إدراج القيمة في قسم من الوضعيات، يساهم في تعميم التجربة الوجدانية أو الفكرية، وإعطائها صفة الدوام (مثل: معنى التضامن من خلال التعاون بين الجيران وتعميمه لإعطاء معنى التحضّر للتضامن الوطني ...)؛
- ❖ ترجمة القيمة في سلوكات جديدة.

مثال:

القيمة	المواد الحاملة	المواد الداعمة
1. **الشعور الوطني** المتضمّن الإحساس بالانتماء إلى أمّة واحدة، شعب واحد ومصير واحد:		
روابط الأرض	التاريخ – الجغرافيا	موادّ أخرى
الروابط الروحية والثقافية	التربية الإسلامية الفلسفة	اللغات، لا سيما العربية والأمازيغية.
....		
2. الشعور **بالالتزام** المسؤول (روح المبادرة والقرار، الروح النقدية والإجراء، الإيثار والفكر التفتّح، الاستقامة الخلقية والنزاهة الفكرية). **3. التفتّح على العالم من خلال معرفة** الوظيفة المؤسّساتية للبلد، المعرفة الموضوعية للحقوق والواجبات، معرفة وظائف المؤسّسات الدولية.	كلّ المواد، خاصّة تلك التي تساهم في تكوين الروح العلمية. التربية المدنية التاريخ	موادّ أخرى

لترسيخ القيم وإدماجها في المواقف والسلوك والتصرّفات، ليس من الضروري - ولا هو محبّذ - العودة إلى الدروس التقليدية في التربية الخلقية، بل ينبغي اعتبار القيم **كعامل** يسهم في تحقيق الهدف البيداغوجي ذي الصبغة الاجتماعية والوجدانية، أو النفسي الوجداني داخل الوضعية المشكلة الشاملة، والتي تستهدف كذلك أهدافا معرفية.

وبذلك، فإنّ القيمة تشكّل مصدرا يوفّر الضمان الفكري والخلقي لممارسة الكفاءة عندما يتعلّق الأمر بحلّ مشكلات تتضمّن بعدا إنسانيا، أي أنّها لا تكتفي بالأجوبة التقنية المحضة.

وبالمنظر البيداغوجي، يتعلّق الأمر ببناء روابط «طبيعية» داخل الوضعية التعلّمية المصاغة صياغة إشكالية بين الأهداف المعرفية والأهداف **«النفسية الاجتماعية الوجدانية»**.

ب. الكفاءات العرضية: هي تذكّر بقائمة الكفاءات العرضية وتبرز المساهمة الخاصّة للمادّة.

ج. الميادين: يتناول هذا العمود قائمة ميادين التعلّم المهيكلة للمادّة كما هي محدّدة في ملمح التخرّج.

د. الكفاءات الختامية: في المسعى التدرّجي (خطوة خطوة) للعملية التي تربط معنى الغايات بالعمليات الجارية في القسم، فإنّ الكفاءة الختامية تعبير عن جزء من ملامح التخرّج من المرحلة ومن الطور.

لكنّها تتميّز بالعموم والتركيز في صياغتها، ممّا لا يمكّن من بناء وحدات وحصص تعلّمية، فهي تبقي على المعنى المتضمّن في الملامح لكنّها غير عملية إلى الحدّ الكافي لتنفيذ في اقسم.

وترتبط الكفاءة الختامية بميدان من الميادين المهيكلة للمادّة، وتعبّر بشكل حسن التصرّف عمّا هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية في هذا الميدان (التحكّم في الموارد، معرفة كيفية تجنيدها وإدماجها وتحويلها) .

كما جب أن تصاغ الكفاءة الختامية ومركّباتها بشكل يجعلها قابلة للتقييم.

هـ. مركّبات الكفاءة الختامية: مركّبات الكفاءة هي العناصر المكوّنة للكفاءة الختامية، وتمكّن من جعلها عملية من خلال إبرازها للأهداف التعلّمية الآتية:

- **التحكّم** في المعارف؛
- **استخدام** هذه المعارف؛
- **تنمية** سلوك يتماشى والقيم والكفاءات العرضية.

ولهذه الأسباب المذكورة آنفا، ينبغي أن نحلّل الكفاءة الختامية إلى مركّبات، وذلك قصد إبراز الأهداف التعلّمية القابلة للتحقيق، والتي يمكن أن نلحق بها:

- مضامين المادّة الخاصّة بها، والمشكّلة كموارد في خدمة الكفاءة؛
- الوضعيات التي تمكّن من تحقيقها، وهي مشكّلة في وحدات تعلّمية؛
- الوضعيات التي تمكّن من تقييمها بصفتها مركّبات، ومن إدراجها (كلّيا أو جزئيا) في تقييم الكفاءة الختامية من خلال وضعية مشكلة إدماجية.

ولذلك، فإنّ مجموع الكفاءات الختامية التي تترجم الكفاءة الشاملة والملمح ينبغي تحليلها إلى عدد من المركّبات التي يتطلّبها تركيبها،

دون الإفراط في عددها.

وعلى سبيل المثال، إذا كان نصّ الكفاءة الختامية يحتوي على ثلاث أو أربع عمليات للإنجاز ومعبَّر عنها بأفعال أو مصادر ، فإنّ الكفاءة ستجزّأ إلى ثلاث أو أربع مركّبات متكاملة، مع الأخذ في الاعتبار المرادفات الممكنة قصد توضيح نفس العملية بفعلين أو مصدرين مختلفين.

والجدير بالذكر أنّ كلّ مركّبة ينبغي أن تبني وضعيات لاكتساب المعارف والمهارات وسلوكات، بالإضافة إلى وضعيات تهدف إلى إدماجها بوضعيات مشكلة. ولإثارة التعلّم، يمكن أن يكون الانطلاق من وضعية مشكلة كبرى مركّبة بالضرورة، أو من مشروع مصغّر يُبنى انطلاقا من الكفاءة الختامية.

و. الموارد المعرفية: نستخلص لكلّ مركّبة (هو هو وارد في الجدول) **مضامين الموارد المعرفية ك**، دون أن ننسى احترام البنية المنطقية للمادّة، وذلك بالرجوع إلى **المعارف المهيكلة في المصفوفة المفاهيمية وإلى الميادين**. لا شكّ أنّه أمر حسّاس، لأنّه يتطلّب التوفيق بين تدرّج المضامين التي تفرضها مركّبة الكفاءة الختامية من جهة، والبنية الخاصّة بالمادّة من جهة ثانية. وسيلتقي المنطقان في الوضعية التعلّمية من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ماذا يعرف التلميذ من قبل ويمكنه تجنيده كموارد في الوضعية المقترحة عليه ؟
- ماذا يجهل، وينبغي اكتسابه ؟

ز. أنماط الوضعية التعلّمية: توجّه وتؤطّر مجموع النشاطات التعلّمية وفق ما هي محدّدة في مخطّط إجراء الوحدة التعلّمية.

ح. مؤشّر الحجم الساعي: يتعلّق الأمر باقتراح حجم زمنيّ يقدّر على أنّه كاف لاكتساب الكفاءة الختامية.

7. التعلّم: يتطلّب التعلّم تجنيد وضعيات تعلّمية متنوّعة ومتكاملة:

- وضعيات تعلّمية/تعليمية « ابتدائية» لاكتساب المعارف؛
- وضعيات إدماجية لتعلّم الإدماج والتمكّن منه؛
- وضعيات مشكلة ذات دلالة ومركّبة لبناء الكفاءة الختامية وتقييمها.

وينبغي أن تثير هذه الوضعيات:

- اهتمام المتعلّم؛
- مشاركته الفعلية؛
- سلوكات تتوافق مع والقيم و/أو الكفاءات عرضية المستهدفة.

1.7 الوضعية المشكلة: هي وضعية تعلّمية أو لغز يقدَّم للتلميذ، لا يمكن حلّه إلاّ باستخدام تمثّل محدّد بدقّة، أو باكتساب كفاءة جديدة كانت تنقصه، أي **أنّه يتمكّن من تذليل صعوبة**. وما بُنيت الوضعية إلاّ قصد تحقيق هذا التقدّم.

الوضعية المشكلة أداة من الأدوات البيداغوجية المؤسّسة على البناء الذاتي للكفاءات. كما أنّها **مهمّة شاملة، معقّدة، وذات دلالة:**

- **شاملة**: كاملة، أي أنّ لها سياق (معطيات أوّلية)، وتتميّز بالواقعية لكونها هادفة (منتوج)، تتطلّب أكثر من عملية، أكثر من إجراء أو عملية ينبغي القيام بها، إلى جانب **استخدام المعارف والتقنيات والاستراتيجيات؛**
- **معقّدة**: أي في حاجة إلى عدّة معارف من مختلف الأنماط المعرفية (تصريحية، إجرائية، وشرطية)، فهي تحدث صراعا معرفيا، أي لا تحلّ بسهولة؛
- **ذات دلالة**: أي لها معنى لدى التلميذ لكونها تستخدم أمورا يعرفا، ولها علاقة بواقعه المعيش (تتطلّب عملا حقيقيا). ولا معنى لها إلاّ إذا اعتمدت معارف أو معطيات مستقاة من المحيط (أكانت صحيحة أو خاطئة) ومحفوظة في ذاكرته، وتمثّل تحدّيا في متناول التلميذ (أي واقعية وقابلة للتحقيق).

ولا تكون الوضعية المشكلة ناجعة إلاّ إذا كانت الصعوبة المعرفية في متناول التلميذ (وهذا ما يسمّى بالمنطقة الجوارية للنموّ) إذا كان قام المدرّس بدور الوسيط الضابط للوضعية التعلّمية.

متى نقترح وضعية مشكلة ؟

- ✓ تحدّد الوضعية المشكلة الانطلاقية مجموع نشاطات الوحدة التعلّمية *séquence d'apprentissage* (الوضعية التعلّمية الابتدائية، وضعية تعلّم الإدماج، حلّ الوضعية). وتكون **في بداية** المسار كمرحلة تحفيزية، وتمكّن بذلك من انطلاق إجراء الوحدة التعلّمية.
- ✓ **في قلب** المسار، كمرحلة انطلاق البحث، مرحلة التجريب، مرحلة اكتساب المعارف، مرحلة بناء المفاهيم أو النظريات، ...
- ✓ **في نهاية** المسار، كمرحلة تقييم إشهادي (شرط أن تكون هذه المنهجية قد مورست من قبل، حتّى لا نفاجئ التلاميذ فنضلّهم)، لذا ينبغي تفضيل الوضعيات المشكلة الإدماجية التي تمكّن من تقييم مدى اكتساب الكفاءات الكبرى.

كيف نجري وضعية مشكلة ؟

- ✓ إبراز التمثّلات الأوّلية؛
- ✓ إرفاق كلّ وضعية مشكلة بمهمّة (غالبا ما تكون في مجموعات صغيرة)؛
- ✓ إدراج المهمّة من خلال تعليمة؛
- ✓ تحديد مدّة الحلّ؛
- ✓ استحضار الأهداف المفاهيمية المقصودة؛
- ✓ الاستباق، أي تصوّر السيناريوهات الممكنة تحضيرا لمواجهة كلّ مفاجأة؛
- ✓ جعل التلاميذ يصوغون فرديا التمثّلات الجديدة؛
- ✓ مقارنة التمثّلات الأوّلية بالتمثّلات الجديدة.

نموذج عن بطاقة وضعية مشكلة

السنة:	**المادّة:**
الميدان أو المحور:	
الكفاءة الختامية المستهدفة:	
مركّبات الكفاءة المستهدفة:	

هدف الوضعية المشكلة	**لانطلاق التعلّم**	**للتقييم التكويني**	**للتقييم النهائي**
	غير ذلك: (للتحديد)		
معارف موارد مرتبطة بالوضعية المشكلة			
القيم المستعملة			
الكفاءات العرضية المستعملة			
أنماط السندات التعليمية المطلوب استخدامها في الحلّ			
إجراء وضعية مشكلة: • **اللغز أو السؤال الذي طرحه المدرّس:** • **التمثّل الأوّلي أو الحاجز المطلوب تجاوزه:** • **منهجية الحلّ المقترحة:**			

<table>
<tr><td colspan="3">• التمثّل الجديد المستهدف:</td></tr>
<tr><td colspan="3">النشاطات المطلوبة من المتعلّم:
إعداد النظام وتحليله:
الاختيار واتّخاذ القرار:
معالجة الخلل:
إعداد المشاريع وتسييرها:</td></tr>
<tr><td colspan="3">معايير ومؤشّرات التقويم:</td></tr>
<tr><td>المعيار 1</td><td>المعيار 2</td><td>المعيار 3</td></tr>
<tr><td>المؤشّر 1.1</td><td>المؤشّر 1.2</td><td>المؤشّر 1.3</td></tr>
<tr><td>المؤشّر 2.1</td><td>المؤشّر 2.2</td><td>......</td></tr>
<tr><td>المؤشّر 3.1</td><td>......</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">كيفية العلاج البيداغوجي المتوقّع</td></tr>
<tr><td colspan="3">المّدة المتوقّعة</td></tr>
</table>

ما هي الشروط التي تستجيب لها الوضعية المشكلة ؟

1. تأخذ في الاعتبار **مصلحة التلاميذ**؛
2. تأخذ في الاعتبار **المعارف القبلية للتلاميذ**؛
3. تقترح على التلاميذ **مشكلات حقيقية أو ممكنة الوقوع** في الحياة المدرسية أو اليومية خارج المدرسة؛
4. تمكّن التلميذ من أداء عدّة **مهام تمكّنه بدورها من ملاحظة مسعاه**، وتطالبه بمنتوج أو عدّة انتاجات؛
5. المهمّة أو المهام فيها تتطلّب **عدّة كفاءات**؛
6. لتحقيق المهام يجنّد التلميذ **عدّة موارد**: مفاهيم، إستراتيجيات، مواقف، ...الخ؛
7. تجعل التلميذ يلجأ **الإبداع** ويقدّم **أجوبة أصيلة**؛
8. تشجّع التلاميذ على **العمل الجماعي** أو **التعاون** بينهم؛
9. تدفع التلاميذ إلى **استعمال عدّة موارد**: كتب، برمجيات، أشخاص، ...الخ؛
10. **المنتوج موجّه إلى جمهور** (تلاميذ القسم، تلاميذ الأقسام الأخرى، الأولياء، ...الخ؛
11. تخصيص **الوقت الكافي لتحقيق المهمّة**، والمدّة متغيّرة: بعض الفترات، أيام، أسابيع، أشهر، ...الخ؛
12. استخدام المدرّس **لعدّة معايير** قصد الحكم على نجاعة المسعى ونوعية المنتوج. كما أنّ هذه المعايير يجب أن تكون معلومة لدى التلاميذ.

ما معنى المشكلة في الوضعية المشكلة ؟

في الوضعية المشكلة، يجب أن تكون طبيعة المشكلة مبنية بكيفية أوسع من المشكلة المدرسية التقليدية. وبالفعل، فإنّ الوضعية المشكلة ينبغي أن تستجيب للمواصفات الآتية:

- تلبّي **حاجة** وجدانية أو عملية (رغبة، حرمان، شكّ، تساؤل، قرار يُتّخذ،...)؛
- تواجه **صعوبات** (بخصوص قابلية التنفيذ، التكلفة، التنوّع، احترام الإجراءات...)؛

- أنّه من الممكن تحقيقها من خلال:
  - **معلومات مقدَّمة،**
  - **معلومات** متوفّرة لكن ينبغي **البحث عنها،**
  - **أدوات** (إستراتيجيات، ترتيبات، خوارزميات).

أنماط المشكلات:

- مشكلات لتوجيه التلاميذ نحو بناء معارف جديدة (غالبا ما تسمّى «وضعيات مشكلة »)؛
- مشكلات لتمكين التلاميذ من استعمال معارفه المكتسبة (تسمّى عادة « مشكلات إعادة استثمار »)؛
- مشكلات لتمكين التلاميذ من توسيع مجال استخدام مفهوم مدروس من قبل (تسمّى أحيانا « مشكلات التحويل »)؛
- مشكلات أكثر تعقيدا، يستعمل فيها التلاميذ عدّة أنماط من المعارف معا (ما يسمّى أحيانا « مشكلات الإدماج »)؛
- مشكلات هدفها تمكين المعلّم والتلاميذ من ضبط الكيفية التي نتمكّن بها من المعارف (« مشكلات التقويم »)؛
- مشكلات لجعل التلميذ في وضعية بحث، أي تنمية كفاءات أكثر منهجية (« مشكلات مفتوحة »)؛

2.7 الوضعية التعلّمية البسيطة: تندرج الوضعية التعلّمية الابتدائية في مسار التعلّم، وتمكّن (انطلاقا من المكتسبات القبلية) من اكتساب المعارف والتحكّم فيها، والتي ستستخدم في حلّ الوضعيات الإدماجية والوضعيات المشكلة.

إنّها وضعية مكوّنة من جهاز أو عدّة إجراءات، حيث يكتب منها المتعلّم معلومات من خلال المشروع الذي أعدّه. ويعتمد في ذلك على قدرات وكفاءات يكون متحكّما فيها من قبل، تمكّنه من اكتساب أخرى. ولذلك، فإنّ الوضعيات التعلّمية يمكن أن تكون خارج أيّ هيكلة مدرسية وكلّ برمجة تعليمية.　(عن: ف. ميريو *Apprendre...oui, mais comment. Ph Meirieu – glossaire*) .

وعلى الوضعيات التعليمية أن تكون قريبة من الوضعيات التعليمية الطبيعية، وذلك بإعطاء الأولوية لنشاط التلميذ وإعطائها دلالة. ولذلك، فمن الأفضل أن تقدّم على شكل وضعيات مشكلة، لأنّها توجّه التلميذ في مسعى حلّ مشكلات ذات حاجز بيداغوجي واحد، **وذات دلالة** بالنسبة لتلميذ ليعرف لماذا يتعلّم فيجنّد تجربته في ذلك.

التعلّم هو الانتقال من مستوى معرفي وكفائي إلى مستوى أعلى بإضافة معلومات جديدة بمساعدة المدرّس، وذلك بواسطة نشاطات مناسبة. وهي عملية تقتضي بناء الكفاءات، ولا يُكتفى بتلقّي المعارف فقط.

والتعلّم عملية مستمرّة حتّى يتمكّن المتعلّم من:

- التحكّم في المعارف/الموارد (معارف، مهارات، سلوك)؛
- تعلّم كيفية تجنيدها لحلّ وضعية مشكلة معيّنة؛
- إدماجها في عائلة من الوضعيات.

الوضعية التعلّمية هي وضعية مشكلة يعدّها المدرّس قصد تقديم تعلّمات جديدة لفوج من التلاميذ: **معارف جديدة، مهارات جديدة، تحكّم في مساعي وطرق حلّ المشكلات.**

دور الوضعية التعلّمية في بناء الكفاءة الختامية: انطلاقا من الكفاءة الختامية ومركّباتها، يعدّ المدرّس و/أو يختار وضعيات مشكلة ذات دلالة. ويتطلّب حلّها استعمال وضعيات تعلّمية ابتدائية مناسبة للتحكّم في الموارد وفي الوضعيات الإدماجية لاستخدام وتجنيد هذه الموارد.

نموذج عن بطاقة الوضعية التعلّمية البسيطة

السنة:	**المـادّة:**
الميدان أو المحور:	
الكفاءة الختامية المستهدفة:	

هدف الوضعية التعلّمية: التمكّن من الموارد	
خصائص الوضعية التعلّمية وطبيعتها:	
السندات التعليمية المستعملة:	
العقبات المطلوب تخطّيها:	
تخطيط الوضعية التعلّمية ومضمونها: • مراجعة المتعلّمين للمكتسبات القبلية • مرحلة التحفيز لإعطاء معنى للتعلّم • مضامين موضوع التعلّم ومساعيه • نشاطات المتعلّم • نشاطات المعلّم • التقويم: معيار التقويم: التحكّم في الموارد المعيار 1 المعيار 2 المعيار 3	
كيفية المعالجة البيداغوجية المتوقّعة:	
المدّة المقترحة: **عدد الحصص المخصّصة:**	

إنّ بناء وضعية تعلّمية يتطلّب الإجابة عن عدّة أسئلة:

- أيّ هدف (أو أهداف) تعلّمية تقترح إنجازها ؟
- أيّ كفاءات عرضية ؟
- أيّ كفاءات المادّة ؟
- أيّ معارف (تصريحية، إجرائية، شرطية أو نفعية) ؟
- أيّ **مقاربات بيداغوجية** ستُستعمل ؟
- وبالتالي، أيّ **كيفية تقويمية** ستُستعمل ؟

3.7 وضعية تعلّم الإدماج: تمكّن الوضعية الإدماجية من تنمية **الكفاءات العرضية وكفاءات المادّة** من خلال **تجنيد واستخدام لمعارف الموارد** المكتسبة من مختلف الميادين والمواد. وليست الوضعية الإدماجية مجرّد رصف للمعارف المكتسبة من الموادّ، كما أنّها ليست أيضا تطبيقات يُجرى لترسيخ المعارف.

مميّزات الوضعية الإدماجية

✓ تجنّد مجموعة من المكتسبات. لكنّها مكتسبات مدمجة وليست مجموعة بعضها لبعض؛

- ✓ موجّهة نحو المهمّة، وذات دلالة. فهي إذن تحمل دلالة اجتماعية، سواء لمواصلة المتعلّم مساره الدراسي، أو في حياته اليومية أو المهنية؛ لكنّها ليست تعلّما مدرسيا؛
- ✓ مصدرها نمط من المشكلات الخاصّة بالمادّة أو مجموعة من المواد التي خصّصنا بعض معالمها؛
- ✓ جديدة بالنسبة للتلميذ.

وتمكّن هذه المميّزات، على سبيل المثال، من التمييز (في الرياضيات والعلوم) بين التمرين، مجرّد تطبيق قاعدة أو نظرية من جهة، ومن جهة أخرى حلّ المشكلات، أي ممارسة الكفاءة في حدّ ذاتها.

ونتحدّث عن ممارسة الكفاءة إذا كانت المشكلة المطروحة للحلّ تجنّد مجموعة من المعارف والقواعد، والعوامل والصيغ... التي يضطرّ المتعلّم إلى تحديد ما يساهم منها في حلّ المشكلة، وما هو بمثابة معطيات مشوّشة، كما ينبغي أن يكون طابعها ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم فيما يخصّ المشروع، ومشاركته، واستنباط المشلقك من الواقع...، وإن لم تكن كذلك، فإنّ الأمر لا يعدو أن يكون مجرّد تطبيق.

نموذج عن بطاقة وضعية تعلّم الإدماج

السنـة:	**المـادّة:**
الميدان أو المحور:	
الكفاءة الختامية المستهدفة:	
مركّبات الكفاءة المستهدفة:	

هدف وضعية تعلّم الإدماج الموارد	
ماذا ندمج ؟ • المعارف مواضيع الإدماج • الكفاءات العرضية المستهدفة بالإدماج • السلوكات والقيم المستهدفة بالإدماج	
كيف ندمج ؟ • نمط السندات التعليمية المطلوب تجنيدها للتعلّم الإدماج: • العقبات التي يمكن أن تعترض الإجراء: • إجراء وضعية تعلّم الإدماج • نشاطات المتعلّم • نشاطات المدرّس	
معايير ومؤشّرات التقويم	

المعيار 1 المؤشّر 1.1	المؤشّر 2.1	المؤشّر 3.1
المعيار 2 : المؤشّر 1.2	لمؤشّر 2.2	لمؤشّر 3.2
المعيار 3 : المؤشّر 1.3	المؤشّر 2.3	المؤشّر 3.3
كيفية المعالجة البيداغوجية المتوقّعة:		
المدّة المقترحة: **عدد الحصص المخصّصة:**		

4.7 عائلة من الوضعيات: « نقصد بهذه العبارة مجموعة من الوضعيات من نفس الطبيعة، ونفس المستوى التعقيدي، وتتعلّق كلّها بنفس الكفاءات. وتُجمع الكفاءات في عائلات من الوضعيات وفق المعالم التي تمثّل الثوابت: المهمّة المطلوبة، الموضوع، نمط السند المقدّم، والموارد (معارف، مهارات، سلوكات) التي من المفروض تجنيدها (مسعى مشتركا أو منهجية مشتركة أو مسارا مشتركا...)» . (روجرس **X. Rogiers**).

ماذا يميّز عائلة من الوضعيات ؟

الوضعيات التي تنتمي إلى عائلة واحدة تحدّد كلّيا أو جزئيا ما يأتي:

- نفس الكفاءات العرضية؛
- نفس نفس مساعي الحلّ؛
- نفس الميادين المعرفية؛
- نفس المعلومات؛
- نفس الأهداف؛
- نفس العوامل؛
- نفس النشاطات؛
- نفس المواقف والسلوكات؛

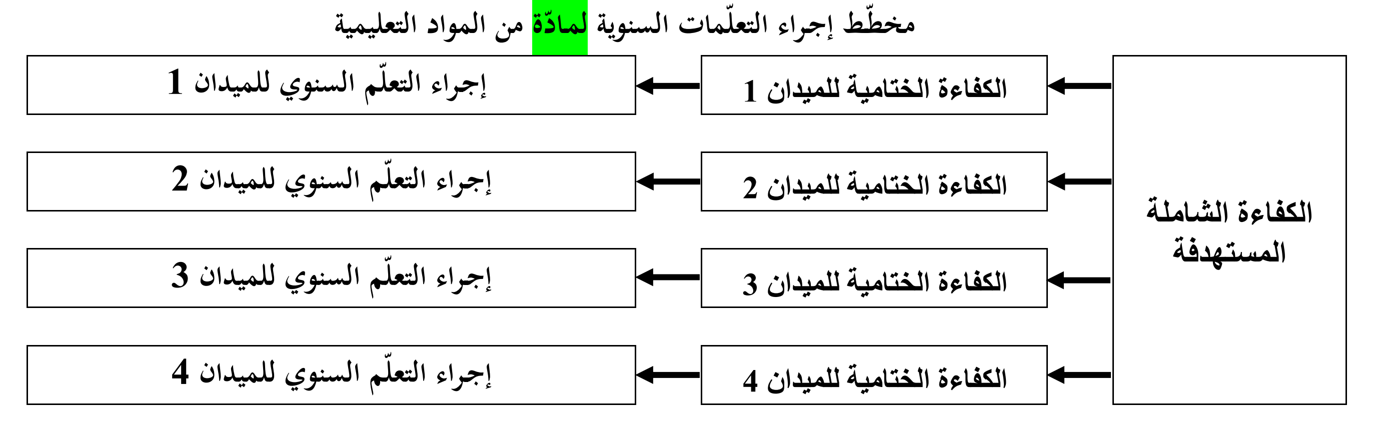
على العائلة من الوضعيات أن تتجنّب مجرّد الحفظ (عن ظهر قلب) والتطبيق المتكرّر ، لكنّها يجب أن تنمّي عملية إعادة استثمار المكتسبات في وضعيات جديدة. كما يجب أن تمكّن المتعلّم من تنويع طرق التحكّم في القيم والكفاءات العرضية.

هيكلة التعليم الابتدائي

السنوات	الأطوار	المرحلة	
السنة 1	الكفاءة الشاملة للطور1	الكفاءة الشاملة للمادّة 1	
السنة 2			
السنة 3	الكفاءة الشاملة للطور2		
السنة 4			

		الكفاءة الشاملة للطور 3	السنة 5
	الكفاءة الشاملة للمادّة 2	الكفاءة الشاملة للطور 1	السنة 1
			السنة 2
		الكفاءة الشاملة للطور 2	السنة 3
			السنة 4
		الكفاءة الشاملة للطور 3	السنة 5
	الكفاءة الشاملة للمادّة 3	الكفاءة الشاملة للطور 1	السنة 1
			السنة 2
		الكفاءة الشاملة للطور 2	السنة 3
			السنة 4
		الكفاءة الشاملة للطور 3	السنة 5
	الكفاءة الشاملة للمادّة 4	الكفاءة الشاملة للطور 1	السنة 1
			السنة 2
		الكفاءة الشاملة للطور 2	السنة 3
			السنة 4
		الكفاءة الشاملة للطور 3	السنة 5
	.....	.....	

5.7 مخطّط إجراء التعلّمات السنوية لمادّة من المواد التعليمية



6.7 مخطّط إجراء التعلّمات السنوية في ميدان من الميادين المهيكلة

الفصل الدراسي الأوّل

الكفاءة الختامية المستهدفة	المركّبة 1	الوضعية المشكلة الانطلاقية 1	الوضعية التعلّمية البسيط 1	وضعية تعلّم الإدماج 1 - -2 ...	حلّ الوضعية المشكلة الانطلاقية 1	وضعية تعلّم إدماج المركّبات	وضعيات مشكلة تقويمية مرحلية	معالجة بيداغوجية محتملة
	المركّبة 2	الوضعية المشكلة الانطلاقية 2	الوضعية التعلّمية البسيط 2	وضعية تعلّم الإدماج 1 - -2 ...	حلّ الوضعية المشكلة الانطلاقية 2			
	المركّبة 3	الوضعية المشكلة الانطلاقية 3	الوضعية التعلّمية البسيط 3	وضعية تعلّم الإدماج 1 - -2 ...	حلّ الوضعية المشكلة الانطلاقية 3			

الفصل الدراسي الثاني

الكفاءة الختامية المستهدفة	المركّبة 1	الوضعية المشكلة الانطلاقية 1	الوضعية التعلّمية البسيط 1	وضعية تعلّم الإدماج 1 - -2 ...	حلّ الوضعية المشكلة الانطلاقية 1	وضعية تعلّم إدماج المركّبات	وضعيات مشكلة تقويمية مرحلية	معالجة بيداغوجية محتملة
	المركّبة 2	الوضعية المشكلة الانطلاقية 2	الوضعية التعلّمية البسيط 2	وضعية تعلّم الإدماج 1 - -2 ...	حلّ الوضعية المشكلة الانطلاقية 2			
	المركّبة 3	الوضعية المشكلة لانطلاقية 3	الوضعية التعلّمية البسيط 3	وضعية تعلّم الإدماج 1 - -2 ...	حلّ الوضعية المشكلة الانطلاقية 3			

الفصل الدراسي الثالث

الكفاءة الختامية المستهدفة	المركّبة 1	الوضعية المشكلة الانطلاقية 1	الوضعية التعلّمية البسيط 1	وضعية تعلّم الإدماج 1 - -2 ...	حلّ الوضعية المشكلة الانطلاقية 1	وضعية تعلّم إدماج المركّبات	وضعيات مشكلة تقويمية ختامية
	المركّبة 2	الوضعية المشكلة الانطلاقية 2	الوضعية التعلّمية البسيط 2	وضعية تعلّم الإدماج 1 - -2 ...	حلّ الوضعية المشكلة الانطلاقية 2		
	المركّبة 3	الوضعية المشكلة الانطلاقية 3	الوضعية التعلّمية البسيط 3	وضعية تعلّم الإدماج 1 - -2 ...	حلّ الوضعية المشكلة الانطلاقية 3		

ملاحظات: **1**. بالنسبة للميادين التي لا يكون فيها التعلّم سنويا، ينبغي تكييف هذا المخطّط وفق مدّة التعلّم.

2. بالنسبة لتقييم مدى التحكّم في الكفاءة الختامية المستهدفة والتنقيط، ينبغي أن تحدّد معاملات للوضعيات المشكلة الفصلية، (مثل 1 ؛ 1,5؛ 2) تترجم المستوى المتزايد لتعقّد الوضعيات المشكلة الفصلية وفق تدرّج التعلّم.

7.7 مخطّط إجراء وحدة تعلّمية (*Séquence d'apprentissage*) للتحكّم في مركّبة من مركّبات الكفاءة الختامية

المركّبة 1	←	الوضعية المشكلة الانطلاقية 1	←	الوضعيات التعلمية البسيطة 1- 2-	←	وضعيات تعلم الإدماج 1-	←	حلّ الوضعيات المشكلة الانطلاقية 1- ...	←	معالجة بيداغوجية محتملة
المركّبة 2	←	الوضعية المشكلة الانطلاقية 1	←	الوضعيات التعلمية البسيطة 1- 2-	←	وضعيات تعلم الإدماج 1-	←	حلّ الوضعيات المشكلة الانطلاقية 1-	←	
المركّبة 3	←	الوضعية المشكلة الانطلاقية 1	←	الوضعيات التعلمية البسيطة 1- 2-	←	وضعيات تعلم الإدماج 1-	←	حلّ الوضعيات المشكلة الانطلاقية 1-	←	

ملاحظات: 1. **كلّ مركّبة من مركّبات الكفاءة الختامية** (التحكّم في الموارد، تجنيد الموارد والقيم والكفاءات العرضية واستخدامها) يجب أن تكون محلّ تعلّم مسبق.

2. يمكن أن تُجرى الوحدة التعلّمية في عدّة حصص حسب طبيعة وأهمّية النشاطات الضرورية للتحكّم في المركّبة المستهدفة.

مخطّط التعلّمات السنوية 1			
الفصل	**الأسبوع الأول**	**من 9 الى 10 أسابيع**	**الأسبوع الأخير**
الأول	**تقويم تشخيصي**	"مقطع" للمرحلة 1 لبناء الكفاءة الشاملة + تقويم تكويني "مقطع" للمرحلة 2 لبناء الكفاءة الشاملة + تقويم تكويني بداية "مقطع" للمرحلة 3 لبناء الكفاءة الشاملة (عدم اتمامه)	التقويم الفصلي 1 على المرحلتين 1 و2
الثاني	**معالجة**	إتمام "مقطع" المرحلة 3 لبناء الكفاءة الشاملة+ تقويم تكويني "مقطع" المرحلة 4 لبناء الكفاءة الشاملة + تقويم تكويني "مقطع" المرحلة 5 لبناء الكفاءة الشاملة + تقويم تكويني	التقويم الفصلي 2 على كل المراحل المتممة في الفصلين
الثالث	**معالجة**	"مقطع" للمرحلة 6 لبناء الكفاءة الشاملة + تقويم تكويني "مقطع" للمرحلة 7 لبناء الكفاءة الشاملة + تقويم تكويني "مقطع" للمرحلة 8 لبناء الكفاءة الشاملة + تقويم تكويني	التقويم النهائي على كل مراحل السنة

مخطط التعلمات السنوية 2			
الفصل	**الأسبوع الأول**	**من 9 الى 10 أسابيع**	**الأسبوع الأخير**
الأول	**تقويم تشخيصي**	"مقطع" للمرحلة 1 لبناء الكفاءة الختامية في المبدان 1 + تقويم تكويني "مقطع" للمرحلة 2 لبناء الكفاءة الختامية في المبدان 1 + تقويم تكويني بداية "مقطع" للمرحلة 1 لبناء الكفاءة الختامية في المبدان 2 + (عدم اتمامه)	التقويم الفصلي 1 على الميدان 1
الثاني	**معالجة**	اتمام "مقطع" للمرحلة 2 لبناء الكفاءة الختامية في المبدان 2 + تقويم تكويني "مقطع" للمرحلة 1 لبناء الكفاءة الختامية في المبدان 3 + تقويم تكويني "مقطع" لبناء الكفاءة الختامية في المبدان 4 (عدم اتمامه)	التقويم الفصلي 2 على الميادين 2 و3

الثالث	معالجة	اتمام "المقطع" لبناء الكفاءة الختامية في المبدان 4 "مقطع" لبناء الكفاءة الختامية في المبدان 5 + تقويم تكويني	التقويم النهائي على الميدانين 4 و5 + وضعية إدماجية

مخطّط مراحل التعلّمات لبناء الكفاءة الشاملة للمادة		
نص الكفاءة الشاملة في المادة:		
نص الكفاءة الختامية في الميدان1:	نص الكفاءة الختامية في الميدان2:	نص الكفاءة الختامية في الميدان3:
المرحلة 1: تحديد المستوى المستهدف في نمو الكفاءة الشاملة		
طرح وضعية مشكلة عامّة الانطلاقية للمرحلة 1 (الوضعية "الأم")		
الميدان 1	**الميدان 2**	**الميدان 3**
طرح وضعيات تعلّمية (جزئية أو بسيطة) للتحكّم في الموارد المعرفية	**طرح وضعيات تعلّمية (جزئية أو بسيطة) للتحكّم في الموارد المعرفية**	**طرح وضعيات تعلّمية (جزئية أو بسيطة) للتحكّم في الموارد المعرفية**
طرح وضعيات تعلّمية لنموّ الكفاءات العرضية والسلوكات، ودعم القيم المدرجة في المنهاج		
حل الوضعية المشكلة العامّة الانطلاقية للمرحلة 1 (الوضعية "الأم") + معالجة		
تقويم : طرح وضعية مشكلة من نفس العائلة الانطلاقية للمرحلة 1 (الوضعية "الأم")		

المرحلة 2: تحديد المستوى المستهدف في نمو الكفاءة الشاملة
طرح وضعية مشكلة عامّة الانطلاقية للمرحلة 2 (الوضعية "الأم")

الميدان 1	الميدان 2	الميدان 3
طرح وضعيات تعلّمية (جزئية أو بسيطة) للتحكّم في الموارد المعرفية	طرح وضعيات تعلّمية (جزئية أو بسيطة) للتحكّم في الموارد المعرفية	طرح وضعيات تعلّمية (جزئية أو بسيطة) للتحكّم في الموارد المعرفية

طرح وضعيات تعلّمية (جزئية أو بسيطة) للتحكّم في الموارد المعرفية
طرح وضعيات تعلّمية لنموّ الكفاءات العرضية والسلوكات، ودعم القيم المدرجة في المنهاج
حل الوضعية المشكلة العامّة الانطلاقية للمرحلة 2 (الوضعية "الأم")+ معالجة
تقويم :طرح وضعية مشكلة من نفس العائلة الانطلاقية للمرحلة 2 (الوضعية "الأم")
المرحلة 3: تحديد المستوى المستهدف في نمو الكفاءة الشاملة............
المرحلة 4: تحديد المستوى المستهدف في نمو الكفاءة الشاملة............
المرحلة 5: تحديد المستوى المستهدف في نمو الكفاءة الشاملة............
....

مخطّط التعلّمات لبناء الكفاءة (*séquence*)

الميدان:

نص الكفاءة الشاملة في المادة:

نص الكفاءة الختامية في الميدان:

المراحل	نوعية النشاطات التعلمية	هدفها الرئيسي	مميزاتها	ملاحظات
1	طرح وضعية مشكلة عامّة الانطلاقية (الوضعية "الأم")	تمكين المتعلّم من بناء الكفاءة الختامية في الميدان	▪ تحفّز المتعلّم على التعلّم؛ ▪ تستوجب لحلّها التحكّم في المفاهيم المدرجة في الميدان، والتدريب على توظيفها، بالإضافة إلى تنمية السلوكات وترسيخ القيم؛ ▪ أنّ حلّها يكون بعد إجراء التعلّمات المرحلية (حصص ودروس) ▪ لها مميّزات الوضعية الإدماجية؛ ▪ تنتمي إلى نفس "العائلة " كوضعية التقويم النهائية.	▪ يمكن أن تمسّ ميدانا واحدا من المادّة أو عدّة ميادين ▪ يمكن أن تكون على شكل مشروع ▪ تتغيّر مدّة التعلّم لحلّها وفق المادّة (من شهر إلى فصل كامل)

2	طرح وضعيات تعلّمية مرحلية (جزئية أو بسيطة) للتحكّم في الموارد المعرفية	تمكين المتعلّم من اكتساب الكفاءات الخاصّة بالمادّة (compétences disciplinaires)	▪ تقترح وضعيات تعلّمية للتحكّم في الموارد المعرفية المدرجة في المنهاج؛ ▪ تعتمد على نشاطات فردية وجماعية للمتعلمين؛ ▪ تشمل نشطات التقويم التكويني والمعالجة المباشرة .	▪ في شكل دروس وحصص ▪ في شكل دروس وحصص
3	طرح وضعيات تعلّمية لنموّ الكفاءات العرضية والسلوكات، ودعم القيم المدرجة في لمنهاج	تمكين المتعلّم من تنمية الكفاءات العرضية والمنهجية، ودعم السلوكات والقيم وفق ملمح التخرّج المسطّر	▪ تقترح وضعيات تعلّمية لتوظيف الموارد المعرفية المدرجة في المنهاج، ووضعيات تعلّمية خاصّة بالجانب المنهجي، ووضعيات تعلّم الإدماج؛ ▪ تحتوي على بعديّ القيم والسلوكات؛ ▪ لها دور أساسي في التقويم التكويني والتحصيلي.	▪ يمكن أن يتمثّل الجانب المنهجي في طريقة تقديم العمل وترتيبه، أو في تنظيمه النطقي، ....
4	حلّ الوضعية المشكلة العامّة الانطلاقية (الوضعية "الأم")	تمكين المتعلّم من حوصلة تعلّماته المعرفية والمنهجية	• تعتمد حلاّ جماعيا (للوضعية المشكلة الانطلاقية)؛ • تمكّن من تشخيص نقائص بعض المتعلّمين في الموارد المعرفية، والمنهجية، والسلوكية؛ • تمكّن من معالجة هذه النقائص.	كما تمكّن المدرّس أيضا من حوصلة عمله، وأعمال المتعلّمين

5	طرح وضعية مشكلة لتقويم مدى اكتساب الكفاءة الختامية	تمكين المعلّم والمتعلّم من الحكم على مدى اكتساب الكفاءة الختامية	• أنّها وضعية مشكلة من نفس العائلة كوضعية الانطلاق؛ • تعتمد تقويما وفق معايير متعلّقة بمركّبات الكفاءة الختامية؛ • تمكّن من الحكم على مستوى اكتساب الكفاءة الختامية؛ • تحدّد النقائص التي يمكن استدراكها في المرحلة التعلّمية الموالية.	تمكّن في نهاية كلّ فصل من تقديم كشف فصليّ
6	إعطاء نتائج التقويم التحصيلي السنوي	تعيين درجة اكتساب الكفاءة الشاملة للمادّة، مع إبراز النقائص الممكنة		إعطاء أهمّية متزايدة لـ "معاملات التنقيط" في الفصلين الثاني والثالث

نشاط التعلّم: توجيه نشاط من الأنشطة، طبيعته وشكله، الاستراتيجيات التي يستخدمها، تتعلّق بالأدوار المسندة للفاعلين (المدرس، التلاميذ فرديا وجماعيا، ...)، وبالمنتوج التعلّمي الذي نريد الحصول عليه، وبالظروف والشروط التي استخدمت فيها الوضعية التعلّمية ... أي أنّ عدّة عوامل تتدخّل بشكل منفرد أو مشترك.

إنّ النشاط التعلمي يخطّطه المدرّس ويقدّمه للتلاميذ قصد مساعدته على تحقيق هدف تعلّمي. وهو يتألّف عادة من عدّة مهامّ يُطلب أداؤها. أمّا طبيعة نشاطات التعلّم، فهي تُحدَّد وفق الأهداف والعناصر المكّنة للوحدة التعلّمية. ويمكن لهذا النشاط أن يتّخذ عدّة أشكال مكمّلة، متّفقة مع مبادئ المقاربة بالكفاءات:

- نشاطات فردية للمتعلّم (الكتابة، القراءة، حلّ وضعيات مشكلة، ...)؛
- نشاطات ثنائية (متعلّمان) في حصص التصحيح التعاوني بين التلاميذ، لبعض الأعمال (الإملاء، التمارين التطبيقية، ...)؛
- نشاطات جماعية في إطار مشروع، أو حلّ جماعي لوضعية مشكلة يتمّ عرضه ومقارنته مع أفواج وأقسام أخرى؛
- نشاطات مشتركة لكلّ القسم.

مسعى المشاريع البيداغوجية: في المقاربة بالكفاءات، يمكننا أن نستخدم مختلف المساعي البيداغوجية التي يتميّز فيها تحقيق مشروع من المشاريع بالناصر الآتية:

- عملية جماعية تُسيّر من مجموع القسم، حيث يكون المدرّس منشّطا لكنّه لا يقرّر في كلّ شيء؛
- موجّه نحو إنتاج حقيقي (بالمعنى الواسع: نصّ، جريدة، معرض، مجسّم، بطاقةّ تجربة علمية، إبداع فنّي أو تقليدي، تحقيق، نزهة، مسابقة، لعبة، الخ...)؛
- يدرج مجموعة من المهام التي يمكن لكلّ التلاميذ أ يشاركوا فيها ويقوم كلّ واحد بدور نشيط يختلف باختلاف قدراتهم واهتماماتهم؛
- يثير تعلّم المعارف ومهارات تسيير المشروع (تجنيد الموارد، اتّخاذ قرار، تخطيط، تنسيق، ...)؛
- إعطاء الأولوية لتعلّمات الاكتشاف (بعد العملية على الأقلّ) الواردة في منهاج مادّة أو عدّة مواد.

مجال التحكّم في تكنولوجيات المعلومات والاتّصال (TICE):

ويحقّق استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتّصال لدى المتعلّم ما يلي:

- اكتساب طرائق تعلّم نشطة تعتمد على التعلّم الذاتي وحلّ المشكلات؛
- تزايد إرادته بإسناده دورا أكثر نشاطا في تكونه، وتؤدّي به إلى اعتماد طرائق تعلّم ذات تفاعل داخلي؛
- تمكينه من تفاعل داخلي دائم وقويّ مع المدرّس؛
- تفضيل التعاون والعمل ضمن فريق؛
- دخول بنك المعطيات الخاص بالمادّة، والحصول على معلومات يومية عبر العالم كلّه؛
- توفير فرصة تعلّم كيفية البحث عن المعلومات وتقييم أهميتها؛
- تمكينه من التفتّح بسهولة على تنمية معلوماته في المادّة؛
- تمكينه من اكتساب مهارات تكنولوجية تيسّر له دخول سوق العمل.

8. **التقويم** (أنظر دليل التقويم)

إنّه مسار يتمثّل في إصدار حكم على التعلّمات من خلال معطيات متحصَّل عليها، محلَّلة، ومفسّرة قصد اتّخاذ قرار بيداغوجي وإداري.

ويُبنى التعلّم من خلال وضع إستراتيجيات التقويم: **التشخيصي، التكويني، والإشهادي** أو النهائي الذي يساهم في المصادقة النهائية على التعلّمات.

1.8 التقويم التكويني والمعالجة البيداغوجية

تعتبر المقاربة بالكفاءات التقويم **جزءا لا يتجزّأ من مسار التعلّم**، خاصّة التقويم التكويني منه. أمّا وظيفته الرئيسة، فإنّها لا تقتصر على تحديد النجاح أو الرسوب فحسب، بل هي دعم لمسعى تعلّم التلاميذ، وتوجيه أعمال المدرّس من خلال المعالجة البيداغوجية.

ويشمل التقويم المعارف والمساعي والسلوكات، ويتطلّب التقويم اعتماد بيداغوجيا الفوارق، أي القدرة على تجنيد وسائل تعليم وتعلّم متنوّعة تأخذ في الحسبان الفوارق الفردية للتلاميذ، وتمكّنهم من النجاح بمختلف الطرق. ولعلّ السبب الرئيس لوجود التقويم، هو بغرض ضبط التعلّمات وتعديلها وتوجيها، وتسهيل عملية تقدّم التلميذ في تعلّماته.

أمّا **المعالجة البيداغوجية**، فهي المسار الذي يمكّن المتعلّم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلّمه.

وتظهر المعالجة البيداغوجية في عدّة مستويات من مخطّط إجراء التعلّم:

- بعد الوضعية التعلّمية البسيطة، حيث تبدو مواطن الضعف لدى المتعلّم، أو ضعف التحكّم في المعارف (هذه معالجة تقليدية)؛
- بعد وضعية تعلّم الإدماج، حيث يظهر ضعف المتعلّم في تجيد الموارد؛
- بعد حلّ الوضعية المشكلة الانطلاقية ، حيث يُظهر المتعلّم نقصا في استخدام الموارد؛
- في نهاية الفصل الأوّل ونهاية الفصل الثاني، بعد نتائج التقويم المرحلي الفصلي.

2.8 التقويم الإشهادي، يهدف إلى تقديم حصيلة تطوّر الكفاءات الختامية المحدّدة في منهاج السنة أو المرحلة من جهة، ويهتمّ من جهة أخرى بتقويم المسار والإستراتيجية المستعملة لبلوغ الهدف المنشود. وإن قمنا بتحليله وتفسيره- بالإضافة إلى اعتبار النتائج كغاية في حدّ ذاتها- فإنّه ينظر إلى **ما حقّقه** التلميذ في الفترة المخصّصة للتعلّم من جهة، وينظر بعين **الاستشراف** لما يمكن أن يحقّقه من تقدّم في هذه التعلّمات مستقبلا.

ويجرى التقويم الإشهادي في نهاية التعلّم، ويهدف إلى تحضير قرار إداري رسمي تتّخذه المنظومة المدرسية تجاه التلميذ، سواء بالترقية أو الترتيب، أو غير ذلك.

ليست مهمّة التقويم في المقاربة بالكفاءات التأكّد من اكتساب المعلومات فحسب، بل تعمل أيضا على جعلها معلومات حيوية قابلة للتحويل والاستعمال، لأنّ النجاح يتميّز بنوعية الفهم ونوعية الكفاءات المحصّل عليها، ونوعية المعارف المكتسبة، وليس بكمّيتها المخزّنة في الذاكرة.

وعليه، فإنّ مشاركة التلاميذ في تقويم أعمالهم وتحليلها تكتسي أهمّية بالغة. **فالتقويم الثنائي** (التقويم المقارن للمدرّس والتلميذ الذي يقوم به الأقران)، **والتقويم الذاتي** هدفان تعلّميان ينبغي اعتبارهما من الكفاءات التي نسعى إلى اكتسابها.

ونظام التقويم في المقاربة بالكفاءات ذو بعدين:

- تقويم مدى اكتساب الموارد والتحكّم فيها؛
- تقويم كفاءة تجنيد الموارد واستعمالها الناجع في بناء كفاءات المواد والكفاءات العرضية(المعارف، السلوك، المهارات).

3.8 شبكات التقويم: لإجراء التقويم في القسم، يستخدم المدرّس شبكات تقويمية مثل:

- شبكات بمعايير التصحيح؛
- شبكات الملاحظة والمتابعة (خاصّة بالتلميذ، وأخرى بالقسم)؛

أ) معايير التقويم ومؤشّراته

أ.أ) المعايير: يعتبر **المعيار** حجر الزاوية في تقييم الكفاءات. فتقويم **الكفاءة الختامية** (*التقويم الإشهادي بالرجوع إلى الكفاءة الشاملة والملمح*)

ومركّباتها (*التقييمات الوسيطة بغرض مراقبة المكتسبات والمصادقة على المركّبة، وبغرض تكويني ومكوّن أيضا*) في حاجة إلى تحديد **المعايير والمؤشّرات**.

ومعيار التصحيح إذن هو **الرأي الذي نتبنّاه للحكم على منتوج**. هو الصفة التي يجب أن يتّصف بها منتوج التلميذ: منتوج يتميّز بالدقّة، والانسجام، وبالأصالة، ...الخ.

معيار الحدّ الأدنى ومعيار النوعية:

معيار الحدّ الأدنى جزء لا يتجزّأ من الكفاءة، فهو الذي يحكم على التلميذ بالكفاءة من عدمها. أمّا معيار **النوعية** فهو معيار لا يشترط التحكّم في الكفاءة. فأصالة حلّ من الحلول، أو أسلوب تحرير موضوع في التعبير الكتابي، أو أداء متميّز لقصيدة شعرية – على سبيل المثال – هي معايير نوعية تضيف لصاحبها امتيازات، لكنّها لا تعاقب التلاميذ الآخرين الذين يملكونها.

متى يمكن أن نقول أنّ معيارا قد تحقّق: القاعدة التي تسمّى « قاعدة 3/2 » تقدّم أجوبة مهمّة عن هذا السؤال، وتقول: لكي نحكم على تلميذ بالكفاءة، ينبغي أن تكون كلّ المعايير الدنيا محترمة. ولكي نحكم على احترام معيار أدنى، ينبغي أن يُثبت التلميذ مرّتين من بين ثلاثة فحوص مستقلّة تحكّمه في المعيار؛ أي أنّ معدّ الاختبار ينبغي أن يقدّم للتلميذ ثلاث فرص لفحص كلّ معيار.

ما هي القيمة التي ينبغي إعطاؤها لمعايير النوعية؟

من الطبيعي أن تكون القيمة الممنوحة لمعايير النوعية محدودة بالنظر إلى التحكّم في الكفاءة. وحسب قاعدة 4/3، فإنّ معايير النوعية لا ينبغي أن تفوق ربع (4/1) النقطة الإجمالية.

استقلالية المعايير بعضها عن بعض: من الصفات الرئيسة للمعايير استقلالية بعضها عن بعض. وهي صفة هامّة لأنّها تجنّبنا معاقبة التلميذ مرّتين على خطإ واحد.

المعايير الدنيا المتداولة: تتكرّر بعض المعايير مرارا، وهي:

- **وجاهة المنتوج:** هل يتّفق المنتوج مع المطلوب (أي عدم الخروج عن الموضوع) السند المقدّم؟ هل احترم التعليمات ؟
- **الاستعمال السليم لأدوات المادّة:** هل استعمل التلميذ مفاهيم المادّة ومهاراتها استعمالا سليما ؟
- **الانسجام الداخلي للمنتوج:** هل المنتوج منسجم؟ معقول؟ كامل ؟

توجيه المعايير وفق طبيعة الوضعيات التعلّمية: إنّ المعيار الوحيد الذي يؤخذ بعين الاعتبار في **الوضعية التعلّمية الابتدائية** هو معيار مدى التحكّم في الموارد.

أمّا في **وضعية تعلّم الإدماج والوضعية المشكلة**، فإنّ المعايير (بعد التأكّد من الموارد) تتعلّق بـ:

- الاستعمال الفعّال للموارد؛
- تجنيدها وإدماجها للحلّ الوضعية المقترحة؛
- تجنيد القيم والكفاءات العرضية الواردة كمكوّنات للكفاءة الختامية.

أ.ب) المؤشّرات: قصد إعطائها صبغة عملية، فإنّ المعايير في حاجة إلى مؤشّرات. والمؤشّر رمز ملموس، قرينة دقيقة نحصل عليه قصد الحكم على مدى تحكّم التلميذ في معيار من المعايير. لذا، فالمؤشّرات قابلة للملاحظة في وضعية معيّنة، ولها قيمة إيجابية أو سلبية.

يمكن أن نميّز نوعين من المؤشّرات:

- **مؤشّر نوعيّ** عندما يوضّح جانبا من المعيار، فيعكس وجود عنصر من عدم وجوده، أو درجة تحقيق صفة من الصفات؛
- **مؤشّر كمّي** عندما يقدّم توضيحات عن مدى تحقيق معيار من المعايير، فيعبّر عنه حينئذ بعدد أو نسبة أو حجم.

نماذج من شبكات التقويم بالمعايير

المؤشّرات / المعايير	المؤشّر أ	المؤشّر ب	المؤشّر ج
المعيار 1			
المعيار 2			
المعيار 3			

المؤشّرات / المعايير	المؤشّر أ	المؤشّر ب
المعيار 1 : وجاهة المنتوج		
المعيار 2 : الاستعمال السليم لأدوات المادّة		
المعيار 3 : الانسجام الداخلي للمنتوج		
المعيار 4 : معيار النوعية		

4.8 أدوات التقويم

أ) الاختبار التقويمي: بالمنظور التقويمي لكفاءات التلميذ، الاختبار التقويمي هو وضعية أو عدّة وضعيات إدماجية (وضعيات مركّبة وليست معقّدة) تهدف إلى تقويم كفاءات التلميذ حيث يثبت من خلالها كفاءته.

وتستجيب هذه الوضعيات لعدّة شروط، نذكر الرئيسة منها وهي ثلاث:

- أن تناسب الكفاءة المستهدفة بالتقويم؛
- أن تكون ذات دلالة بالنسبة للتلميذ، أي تحفّزه على العمل؛
- أن تحمل قيما إيجابية.

على الوضعيات المشكلة التقويمية أن تتكفّل مركّبة أو مركّبات الكفاءة الختامية المستهدفة، كما ينبغي أن تحتوي على معيار أو معايير التقويم.

كلّ وضعية تقويمية يجب أن تكون إدماجية، كما يجب أن **تنتمي** إلى **عائلة** من الوضعيات، ومستعملة خلال التعلّم، أي تعوّد عليها التلميذ.

ب) شبكات التقويم: لإجراء التقويم في القسم، يستخدم المدرّس شبكات بمعايير تقويمية؛ شبكات الملاحظة والمتابعة (خاصّة بالتلميذ، وأخرى بالقسم).

شبكة تقويم التلميذ (تُكيّف وفق كلّ مادّة)

التلميذ X	غير متحكّم فيها	متحكّم فيها جزئيا	متحكّم فيها
الكفاءة الختامية 1			(3) X
الكفاءة الختامية 2	(1) X		(3) X
الكفاءة الختامية 3			
الكفاءة الختامية 4		(2) X	
....		(2) X	
....		(2) X	
الكفاءة الختامية 1	(1) X		
الكفاءة الختامية 2			X(3)
الكفاءة الختامية 3			X(3)
أخرى	(1) X		

نموذج من شبكات متابعة التلميذ

التلميذ X شبكة التطوّر السنوية	التقويم 1	التقويم 2	التقويم 3	التقويم 4	التقويم 5	التقويم 6
الكفاءة الختامية 1	3	3	3	2	2	3
الكفاءة الختامية 2	1	1	2	2	3	3
الكفاءة الختامية 3	3	3	3	3	X	X
الكفاءة الختامية 4	2	2	1	2	2	3
....	2	2	2	1	2	2
الكفاءة الختامية 1	2	1	1	2	1	2
الكفاءة الختامية 2	2	1	1	2	2	3
الكفاءة الختامية 3	1	1	2	3	X	X

أخرى						

نموذج من شبكات متابعة القسم

القسم ج: بطاقة متابعة التعلّمات والمعالجة	التقويم التكويني 1			التقويم التكويني 2			التقويم التكويني 3		
	عدد التلاميذ			عدد التلاميذ			عدد التلاميذ		
مستوى التحكّم	1	2	3	1	2	3	1	2	3
الكفاءة الختامية 1									
الكفاءة الختامية 2									
الكفاءة الختامية 3									
الكفاءة الختامية 4									
....									
الكفاءة الختامية 1									
الكفاءة الختامية 2									
الكفاءة الختامية 3									
أخرى									

مميّزات الفترة الانتقالية

يعتمد نظام تقويم " الكلاسيكي " على تكديس المعلومات والحفظ والاسترجاع، واستنساخ الحلول النموذجية. لكنّ الانتقال منه إلى نظام تقويميّ يعتمد على التجنيد والاستخدام الناجع للمعارف المتحكّم فيها، لا يمكن أن يتمّ بصفة فظّة مباشرة، بل يتطلّب المرور عبر فترة انتقالية تأسيسية.

ينبغي أن يخصّص التعلّم خلال هذه الفترة الانتقالية مكانة هامّة للإدماج واستخدام المعارف (وضعيات إدماجية، حلّ وضعيات مشكلة من مختلف الأنماط، ...) في وضعيات تقويمية إدماجية. وهذا لا يمنع من القيام بمراقبة مستمرّة للمعارف المكتسبة بالأشكال المعهودة من قبل.

ج) **المعيار**: معيار **التصحيح** هو النوعية التي ينبغي أن يتّصف بها منتوج التلميذ: الدقة والوضوح، الانسجام، الأصالة...

معيار **الحدّ الأدنى** هو الشرط المعتمد للحكم على كفاءة التلميذ.

أمّا معيار **النوعية**، فهو معيار لا يعاقب الإنتاج الذي لا يتوفّر فيه. فالحلّ الأصيل وأسلوب تحرير نصّ مثلا، تعتبر معايير نوعية، تمنح صاحبها إضافة في تقييم المنتوج، لكنّها لا تعاقب من لم يحقّقها..

كشف النقاط المدرسي الفصلي (الطور الأوّل الابتدائي)

اسم ولقب التلميذ:	السنة:	الفصل الدراسي:

كشف عن اكتساب الكفاءات

	رأي التلميذ في نتائجه				رأي المدرّس في نتائج التلميذ والنقطة	
مستوى التحكّم	ممتاز	جيّد	متوسّط	ضعيف	الرأي	النقطة
الكفاءة الشاملة: اللغة العربية						
الميدان 1						
الميدان 2						
الميدان 3						
الميدان 4						
الكفاءة الشاملة: الرياضيات						
الميدان 1						
الميدان 2						
الميدان 3						
الميدان 4						
الكفاءة الشاملة: التربية الإسلامية						
الميدان 1						
الميدان 2						
الكفاءة الشاملة: التربية المدنية						
الميدان 1						
الميدان 2						
الكفاءة الشاملة: ت. العلمية والتكنولوجية						
الميدان 1						
الميدان 2						
الكفاءة الشاملة: التربية التشكيلية						
الميدان 1						
الميدان 2						
الكفاءة الشاملة: التربية الموسيقية						
الميدان 1						
الميدان 2						
الكفاءة الشاملة: التربية البدنية والرياضية						
الميدان 1						
الميدان 2						
المجموع						

يُجرى العلاج البيداغوجي في بداية الفصل الموالي إذا كان المجموع أقلّ من ...	
رأي المعلّم:	التاريخ والتوقيع:
رأي رئيس المؤسّسة:	التاريخ والتوقيع:
توقيع الوليّ:	

كشف النقاط المدرسي السنوي (الطور الأوّل الابتدائي)

اسم ولقب التلميذ:		السنة:				الفصل الدراسي:	
كشف عن اكتساب الكفاءات							
		رأي التلميذ في نتائجه				رأي المدرّس في نتائج التلميذ والنقطة	
مستوى التحكّم		ممتاز	جيّد	متوسّط	ضعيف	الرأي	النقطة
الكفاءة الشاملة: اللغة العربية							
الميدان 1							
الميدان 2							
الميدان 3							
الميدان 4							
الكفاءة الشاملة: الرياضيات							
الميدان 1							
الميدان 2							
الميدان 3							
الميدان 4							
الكفاءة الشاملة: التربية الإسلامية							
الميدان 1							
الميدان 2							
الكفاءة الشاملة: التربية المدنية							
الميدان 1							
الميدان 2							
الكفاءة الشاملة: ت. العلمية والتكنولوجية							
الميدان 1							
الميدان 2							
الكفاءة الشاملة: التربية التشكيلية							
الميدان 1							
لميدان 2							
الكفاءة الشاملة: التربية الموسيقية							
الميدان 1							
الميدان 2							
الكفاءة الشاملة: التربية البدنية والرياضية							
الميدان 1							
الميدان 2							
المجموع							

مستوى اكتساب الكفاءة الشاملة		المجموع السنوي	القرار
التاريخ، وتوقيع المدرّس ورئيس المؤسّسة		أكثر من ...	الانتقال
		بين ... و ...	الانتقال
		بين ... و ...	الانتقال
		بين ... و ...	الانتقال، مع المعالجة البيداغوجية في بداية الفصل الأوّل
توقيع الأولياء		أقلّ من ...	إعادة السنة